

E enseigner ... apprendre

Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?

Suffit-il d'écouter pour apprendre... et de parler pour enseigner ?

Michel Saint-Onge

Coordonnateur adjoint au développement pédagogique, à la recherche et aux ressources didactiques
Cégep Montmorency

Devant les résultats d'un examen révélant l'ignorance de ses élèves, un professeur pourrait bien s'exclamer : « Comment ont-ils bien pu faire pour rater cela ? J'avais tout DIT en classe ! Après tout, ils n'avaient qu'à ÉCOUTER ! » Ce discours ne s'apparente-t-il pas à ce qu'on peut entendre généralement dans les salles des professeurs ? Vous avez peut-être remarqué, comme moi, combien est encore répandue la conviction que le fait de parler pour le professeur et le fait d'écouter pour les élèves suffisent à expliquer la dynamique de la relation pédagogique.

La quasi exclusivité de l'exposé comme méthode d'enseignement ne s'expliquerait-elle pas par ce postulat généralement admis que c'est en parlant que les professeurs enseignent et que c'est en écoutant que les élèves apprennent ?

André Paré faisait remarquer que « Le geste spontané de l'enseignant représente le geste le plus évolué qu'il puisse poser à un moment de son développement. »¹ En effet, l'activité professionnelle, comme toute activité, est guidée par la structure interne de connaissance que chacun s'est constituée à partir de l'information recueillie et intégrée tant au cours de ses études que de son expérience.

L'acte d'enseignement apparaît ainsi comme le moment privilégié de l'expression de la structure cognitive qui oriente réellement chacun des gestes du

« Il apparaît que l'acquisition du savoir ne se fait pas par simple contact avec le savoir d'un autre. Il faut le reconstruire en soi. Pour cela, il faut en être capable. Or souvent nous donnons nos cours sans nous demander quelles sont les habiletés que l'élève doit utiliser pour arriver à apprendre à partir de ce que nous lui donnons ». C'est la constatation faite par Marilla Svinicki, professeure à l'Université du Texas.

Dans un article intitulé « It Ain't Necessarily So : Uncovering Some Assumptions About Learners and Lectures », l'auteure présente huit postulats conduisant plusieurs enseignants à ne retenir que l'exposé comme stratégie de médiation dans leur méthode d'enseignement et à croire que leurs exposés magistraux sont efficaces en soi. » (Saint-Onge, M., « Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 1, octobre 1987, p. 13)

Michel Saint-Onge commente ici le troisième postulat.

LES POSTULATS

- 1- La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention des élèves. (*Id.*, p. 16-18)
- 2- Les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 minutes. (*Ibid.*, vol. 1, n° 3, mars 1988, p. 13-16)
- 3- **Les élèves apprennent en écoutant.**
- 4- Les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes.
- 5- **Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés.**
- 6- Les élèves sont capables de diriger seuls leur propre compréhension.
- 7- Les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas.
- 8- Les élèves peuvent traduire en action ce qu'ils entendent.

professeur. Si, lors de la préparation des cours, l'exposé apparaît spontanément comme le seul élément de notre enseignement, on doit s'interroger sur notre modèle de référence, c'est-à-dire, la représentation qu'on se fait de la relation pédagogique. Après tout, comme l'affirme

Elliott² : devenir conscient de ses théories, c'est ce qui change la pratique.

Afin de préciser la théorie qui guide la pratique de l'exposé, je propose de mettre à l'épreuve le postulat qu'il suffit d'écouter pour apprendre et de parler

pour enseigner, en le confrontant avec des arguments en faveur de l'élimination des exposés dans l'enseignement. Suite à cette confrontation, nous précisons le rôle de l'exposé dans la relation pédagogique et les conditions que l'enseignement devrait respecter pour favoriser pleinement l'apprentissage.

Suffirait-il de parler pour apprendre et d'écouter pour enseigner ?

Supposons que, pour améliorer la pédagogie, on propose de faire le contraire de ce que font la plupart des professeurs. On dirait alors qu'il suffit de parler pour apprendre et d'écouter pour enseigner. Quels seraient les slogans de la nouvelle pédagogie ? Examinons-en quelques-uns et voyons jusqu'à quel point ils peuvent secouer nos certitudes quant à l'utilité de l'exposé.

Les élèves ont besoin de développer des habiletés et non de mémoriser des informations

On peut demander aux élèves de mémoriser un grand nombre d'informations. Par contre, lorsque ces informations sont insignifiantes pour l'élève et qu'elles doivent être mémorisées de façon machinale, on se rend compte qu'elles sont inutilisables dans les situations de la vie courante. Aussi, puisque les études servent au développement de l'élève, on comprend que les habiletés à développer dépassent la simple mémorisation. On a mis en lumière l'importance d'initier les élèves au processus par lequel la connaissance est produite et non seulement au corps de connaissances déjà constitué. Devenus adultes, les élèves ne seront pas appelés à répéter les connaissances déjà acquises, mais bien à les utiliser et parfois à contribuer à les dépasser par la recherche. C'est pourquoi on dit qu'il vaut mieux développer l'esprit critique que la soumission obligée lors d'un simple survol des connaissances actuelles. On admet donc généralement que l'enseignement des sciences, par exemple, ne peut être confondu avec l'énoncé de recettes qui permettent d'obtenir certains résultats. Il faut développer, par l'enseignement des sciences, les habiletés d'observation, d'expérimentation et d'analyse. La maîtrise de la démarche scientifique apparaît plus utile

que la mémorisation des connaissances scientifiques.

On pourrait résumer ces réflexions sur ce que devraient apprendre les élèves par le slogan suivant : il faut apprendre à apprendre, c'est-à-dire, développer les habiletés de production de ses propres connaissances, de son savoir. Ceci semble exclure l'utilité de l'exposé et favoriser les activités s'apparentant au « learning by doing », à l'apprentissage par l'action. Enseigner, c'est faire étudier les élèves, les « faire travailler », dirait Antoine Prost³. L'exposé, étant une activité du professeur, semble exclu. Cela est-il bien justifié ?

Le discours et les pratiques pédagogiques liées à l'optique qui précède séparent le processus et les résultats du savoir. Cette division intellectuelle est artificielle et insoutenable pédagogiquement. Nous savons bien que les habiletés ne se développent pas indépendamment des connaissances (d'un ensemble d'informations, de concepts, de principes, organisés hiérarchiquement) qui permettent à l'individu de juger de l'utilité relative des diverses habiletés. Les techniques et procédures ne prennent sens qu'en rapport avec une organisation conceptuelle des connaissances. Ceci est illustré facilement par l'habileté de lecture. On ne peut réduire cette habileté au déchiffrement des lettres, des accents et de la ponctuation. C'est la connaissance du sujet traité qui détermine également la capacité de lire. Un texte faisant référence à des réalités qui nous sont totalement inconnues risque de nous paraître du chinois. De même, l'esprit critique ne peut être confondu avec l'habileté à nier; il suppose une connaissance suffisante du domaine où s'applique l'analyse critique.

Pour la pédagogie, cela signifie que l'enseignement des habiletés suppose l'enseignement des connaissances. La connaissance est à l'origine du développement des habiletés. Il faut cependant reconnaître que l'accumulation d'informations n'assure pas que l'individu sera capable de les utiliser. Par contre, l'exercice compétent d'une habileté repose nécessairement sur un certain nombre de connaissances. Le problème pédagogique consiste à identifier les connaissances

nécessaires préalables à l'acquisition de telle habileté. Pour s'engager dans le processus de production du savoir ou même d'utilisation du savoir, l'expérience nous montre que l'élève doit déjà avoir maîtrisé une certaine quantité de connaissances. Nous ne pouvons pas établir précisément la nature et la quantité de ces connaissances, mais nous savons qu'elles sont nécessaires.

L'organisation de l'enseignement ne saurait donc se faire sur la base d'un choix excluant soit les connaissances, soit les habiletés. Deux principes pédagogiques semblent s'imposer ici; le premier : notre capacité d'apprendre dépend des apprentissages que nous avons déjà faits; le deuxième : ce qu'on apprend à faire est indissociable de ce qu'on a appris à comprendre. C'est pourquoi l'ancien ministre français de l'Éducation nationale, M. Chevènement, avait choisi d'éliminer les activités d'éveil en affirmant que la meilleure façon d'apprendre à apprendre, c'est encore d'apprendre quelque chose.

Les élèves apprennent plus en discutant qu'en écoutant un exposé

Boby Fong⁴ compare un professeur qui ne susciterait pas de discussions en classe à un pilote qui refuserait d'utiliser un radar dans le brouillard. La discussion oblige les élèves à rendre publics, manifestes, leurs apprentissages. Les propos des élèves sont un indicateur précieux de l'évolution de leur compréhension d'un sujet. Donc, refuser d'utiliser la discussion dans l'enseignement, c'est se priver d'une source d'information continue sur le progrès des élèves. Bien souvent, malheureusement, les examens sont les seules occasions où l'élève peut exprimer sa compréhension et recevoir une appréciation de la part du professeur, appréciation bien sommaire puisqu'elle prend la forme d'un chiffre.

Il est évident que les exposés laissent peu de place à l'expression des élèves. Les exposés n'ont d'ailleurs pas avantage à occuper trop de place. Des études ont démontré que l'attention d'un auditoire commence à diminuer généralement après une vingtaine de minutes. Cela veut donc dire que seul le tiers d'une heure de cours peut être efficacement utilisé par

un exposé. Par contre, une discussion bien menée suscite, sur une plus longue période, des intérêts croissants.

En comparant de mauvais exposés avec de bonnes discussions, on clame parfois la plus grande efficacité de la discussion. Il faut toutefois reconnaître que l'exposé a des qualités que la discussion n'a pas. Un bon exposé présente des connaissances nouvelles, fournit le contexte nécessaire à leur compréhension, met en évidence les points importants, établit clairement les liens qui guident la pensée sur un sujet donné. En résumant, en insistant, en répétant, en suggérant, en faisant des opérations intellectuelles, la personne qui fait un exposé guide la construction du savoir chez son auditeur. Ainsi, l'élève peut s'y retrouver dans l'ensemble des informations qui lui sont présentées. Tel n'est pas toujours le cas dans la discussion.

Si l'exposé n'est pas propice à l'interaction manifeste et à la réaction immédiate, il a des qualités qui font qu'on ne peut prétendre pouvoir le remplacer. Le professeur, en faisant de bons exposés, offre à ses élèves des modèles de la façon de poser les problèmes et de la façon de faire une série complexe de liens qui permettent d'arriver à la compréhension. Ces modèles de la pensée sont utiles à l'apprentissage. Ils ne suffisent cependant pas.

Les élèves silencieux sont moins engagés dans leur apprentissage que les autres

On postule souvent que l'élève extérieurement actif est plus engagé dans l'apprentissage que l'élève réservé qui ne participe pas aux échanges ou aux activités. On est souvent plus positif envers un élève qui pose des questions, qui émet des opinions, qui s'affaire à diverses tâches, etc.

La recherche sur les styles d'apprentissage a mis en lumière le caractère culturel des approches pédagogiques. Les postulats d'égalité, de participation démocratique et d'initiative individuelle dans la société occidentale peuvent porter les pédagogues à valoriser la participation active de l'individu dans sa propre éducation. L'idée que l'individu fait lui-même sa propre réussite dans la société

peut atténuer l'importance qu'on attribue aux influences extérieures en provenance, notamment, des éducateurs. Dans ce contexte, le silence, la réflexion personnelle, le retrait de l'action, peuvent être interprétés comme des marques d'indifférence, d'inhabileté à travailler en collaboration avec les autres ou de désengagement face à ses responsabilités. Alors, on s'efforce de faire participer tout le monde, de persuader les silencieux de l'intérêt de leur point de vue, d'inviter chacun à dire ce qu'il pense à tout moment...

L'écoute est aussi une vertu. Elle suppose la capacité de garder silence. Le respect pour le savoir accumulé par les plus âgés et la capacité d'en tirer profit en les écoutant sont-elles des valeurs que la pédagogie doit nécessairement détruire ? Dans certaines sociétés, le silence des élèves provient du respect qu'on a pour la parole. La prise de parole nécessite une préparation, l'acquisition de certaines qualités. Le silence n'est donc pas toujours le résultat de l'apathie ou du désengagement.

De nombreux professeurs ont pu constater que plusieurs élèves silencieux s'avèrent être les meilleurs de leur classe lorsqu'arrive l'occasion d'accomplir les tâches intellectuelles. Leur silence est donc plus actif qu'on ne le croit. L'apprentissage qu'on fait en écoutant ne se résume pas à l'enregistrement du discours qui nous est présenté. Cela suppose l'attention. Cette attention permet de faire le lien entre ce qu'on vient d'entendre et ce qu'on sait déjà, mais aussi de prévoir, d'anticiper ce vers quoi l'orateur veut nous amener.

Quel que soit le contexte culturel, l'élève doit apprendre à exprimer ses idées. C'est là un autre apprentissage, mais c'est également une autre façon d'apprendre, une autre porte d'accès au savoir. L'expression orale, seule, peut révéler une faiblesse de la pensée. Elle doit s'accompagner de l'acquisition des processus de pensée. L'exposé, ici, peut jouer un rôle important.

Dans quelles conditions l'exposé contribue-t-il à l'apprentissage ?

Le progrès pédagogique, si l'on en croit la brève réflexion que nous venons de faire, ne passe donc pas nécessairement par la négation de l'utilité de l'exposé sous prétexte qu'il s'agit là d'une forme « traditionnelle » d'enseignement. Par contre, conserver l'exposé comme seul élément d'une méthode d'enseignement ne serait sans doute pas plus sage. C'est en fonction des besoins des élèves, déterminés par les exigences de leur processus d'apprentissage, qu'il nous faut organiser notre enseignement. Qu'est-ce que cela nous suggère ?

Situer l'exposé dans une démarche d'enseignement plus complète

Puisqu'on enseigne toujours pour que les élèves apprennent, nos procédures d'enseignement sont soumises au processus de l'apprentissage. Aussi, une leçon n'est pas constituée d'une seule activité homogène. Au contraire, une leçon, c'est un ensemble d'activités placées en séquence. Chacune de ces activités diffère par les actions du professeur et des élèves, par les tâches respectives et par les effets escomptés.

L'analyse de chaque leçon révèle que l'assemblage des diverses activités est toujours particulier. Il y a divers types de leçons. Ainsi, une leçon ayant pour objectif de présenter un sujet nouveau pourra commencer par une mise en situation, une présentation de connaissances nouvelles puis passer à un exercice de manipulation ou d'opérations concrètes. Dans une leçon conçue pour faire acquérir une procédure (ex. : la réduction des fractions à leur plus faible niveau), on peut faire une brève mise en situation, mais on ira vite à une révision d'habiletés déjà maîtrisées pour identifier de façon marquée le problème nouveau à l'aide d'exemples, puis on passera à une démonstration de la procédure avec, à la fin, une longue période d'exercices.

Dans la réalité, les professeurs savent bien qu'il ne suffit pas d'avoir dit quelque chose pour que les élèves l'aient appris. La complexité des leçons révèle que les professeurs, par les activités

qu'ils mettent sur pied, supportent le processus d'apprentissage différemment lorsqu'il s'agit d'acquérir des connaissances ou des habiletés.

Lorsque les élèves n'ont pas réussi à apprendre ce qu'on a voulu leur enseigner, ce n'est donc pas seulement parce qu'ils n'ont pas écouté. La démarche entreprise avec eux n'était peut-être pas complète. Voici quatre conseils qu'on donne généralement pour assurer que l'enseignement soit plus complet :

- Présenter la matière nouvelle en petites étapes suivies d'exercices supervisées pour les élèves.
- Diriger les premiers exercices par la résolution en commun de certains problèmes en guidant le cheminement cognitif des élèves par des questions.
- Poursuivre les applications et les exercices jusqu'à ce que les élèves soient sûrs d'eux-mêmes dans la résolution des problèmes qui leur sont posés.
- Reprendre, à intervalles réguliers, des applications des connaissances acquises jusqu'à ce que les élèves les utilisent de façon spontanée.

On attribue souvent les insuccès des professeurs au fait qu'ils ne poursuivent pas assez longtemps les objectifs qu'ils ont fixés. Apprendre n'est pas chose facile. Cela ne se produit pas instantanément. Il faut donc supporter le processus jusqu'au bout.

Améliorer la qualité des exposés

La recherche actuelle en enseignement⁵ montre que les élèves apprennent plus efficacement lorsque leurs professeurs ont d'abord structuré l'information nouvelle, les aident à faire des liens entre cette information nouvelle et ce qu'ils connaissent déjà, influencent les élèves pour qu'ils utilisent certaines opérations intellectuelles particulières, guident leurs activités d'application, fournissent une rétroaction correctrice, organisent des exercices répétitifs.

De tout cela, on peut retenir, en ce qui concerne l'exposé, qu'il faut :

- a) structurer les informations ;
- b) faire des liens ;
- c) guider les opérations intellectuelles :
 - attirer l'attention sur certaines informations ;
 - créer des systèmes d'organisation de l'information (matrice, schéma, réseau) ;
 - établir les opérations nécessaires pour arriver à répondre à une question relative au sujet traité.

Au cours d'un exposé, il ne s'agit donc pas seulement de parler, il faut parler de façon à influencer la pensée des élèves. Ce n'est pas là une chose simple et toujours facile.

Conclusion

Dans leur façon de parler, les professeurs ne rendent pas toujours compte de la complexité de leur tâche. Leur activité en classe, au cours d'une leçon, montre qu'ils sont engagés dans des séquences d'activités. Les résultats de l'apprentissage dépendent bien plus de la qualité de ces séquences que du simple discours des professeurs.

Face à des résultats décevants, on peut se demander si les activités proposées aux élèves permettraient vraiment d'atteindre le niveau d'apprentissage mesuré à l'examen. Il est bien évident que le fait de parler, pour le professeur, et le fait d'écouter, pour l'élève, n'expliquent pas convenablement toute la richesse et la complexité de la relation pédagogique. L'élève apprend en écoutant, mais il apprend également en lisant, en faisant des schémas organisateurs des informations reçues, en faisant des exercices, en réagissant à la rétroaction du professeur suite à une erreur, en discutant d'un sujet avec d'autres élèves ou avec le professeur... Bref, l'élève apprend lorsqu'il réorganise pour lui-même l'information qu'il reçoit. Le professeur, lui, enseigne lorsqu'il communique de l'information, mais aussi lorsqu'il permet à l'élève de saisir des modèles de traitement de cette information et d'exercer son habileté à

faire lui-même les opérations présentées. Cela dépasse le simple fait de parler.

Oui, il faut écouter pour apprendre et il faut parler pour enseigner. Encore faut-il avoir l'occasion d'apprendre en écoutant et donner l'occasion d'apprendre en parlant. Voilà les véritables préoccupations pédagogiques. Les élèves ont-ils eu l'occasion d'apprendre ? Les activités proposées permettaient-elles aux élèves de modifier leurs capacités dans le sens escompté ? Ont-ils écouté ? Si oui, ont-ils fait les opérations intellectuelles nécessaires ? C'est ce qu'il faudrait vérifier. ❏

RÉFÉRENCES

1. PARÉ, A., « L'acte d'enseigner, geste d'art, source de perfectionnement », *Prospectives*, décembre 1983, p. 180.
- ELLIOTT, J., *Developing Hypothesis about Classrooms from Teacher's Practical Constructs*, Grand Forks, North Dakota Study Group on Evaluation, University of North Dakota, 1976.
3. PROST, A., *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil, 1985, 220 p.
4. FONG, B., « Commonplaces about Teaching : Second Thoughts », *Change*, July/August, 1987, p. 28-34.
5. BROPHY, J.E., GOOD, T.L., « Teacher Behavior and Student Achievement », *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986, p. 363-364.

AUTRES LECTURES

- LEINHARDT, G., PUTNAM, R.T., « The Skill of Learning from Classroom Lessons », *American Educational Research Journal*, 1987, vol. 24, n° 4, p. 557-587.
- WITTRICK, M.C., « Student's Thoughts Processes », *Handbook of Research on Teaching*, New York, Macmillan, 1986, p. 297-314.